

оригинальная статья
УДК 159.9+316.6

Организация учебного материала видеолекции: психологические критерии и факторы эффективности

Светлана Александровна Безгодова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург; <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>

Анастасия Владимировна Микляева
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург; <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>; miklyaeva@herzen.spb.ru

Светлана Викторовна Васильева
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург; <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>

Поступила в редакцию 12.05.2021. Принята в печать 02.06.2021.

Аннотация: Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на определение особенностей организации преподавателями ($n=30$) учебного материала публичных и внеаудиторных видеолекций, способствующих более высоким оценкам эффективности этих лекций студентами ($n=543$). Анализировались такие параметры организации учебного материала, как способы организации взаимодействия со студентами, способы презентации учебного материала и характер иллюстративного материала. Студенты оценивали видеолекции неизвестных им ранее преподавателей по четырем параметрам: содержательность, полезность для будущей профессиональной деятельности, интерес, готовность к самостоятельному просмотру за пределами обязательного содержания образовательного процесса. Установлено, что наиболее чувствительными к характеристикам организации материала видеолекции являются оценки содержательности и полезности. Внеаудиторная лекция оценивалась студентами по этим параметрам выше в том случае, когда она носила информационный характер и включала минимальное количество терминологии и отсылок к собственному профессиональному опыту преподавателей, публичная видеолекция, напротив, оценивалась выше, если преподаватель насыщал ее научной терминологией, примерами из своего профессионального опыта, а также иллюстрировал материал примерами из научных / экспериментальных исследований. Полученные результаты обсуждаются в контексте возможностей использования публичных и внеаудиторных видеолекций в высшем образовании.

Ключевые слова: электронные образовательные технологии, офлайн обучение, формат видеолекции, содержательность видеоконтента, стиль взаимодействия, параметры эффективности, предикторы эффективности

Цитирование: Безгодова С. А., Васильева С. В., Микляева А. В. Организация учебного материала видеолекции: психологические критерии и факторы эффективности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 2. С. 415–426. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-2-415-426>

Введение

Распространение электронных образовательных технологий в высшем образовании, начавшееся в конце прошлого века и многократно усилившееся в связи с пандемией новой короновирусной инфекции в контексте т. н. экстренного ковид-обусловленного онлайн-обучения (COVID-19-Emergency Remote Teaching) [1; 2], способствует последовательному повышению интереса исследователей к анализу психолого-педагогической специфики обучения, опосредованного применением электронных образовательных технологий. Накопленный к настоящему времени опыт убедительно свидетельствует о том, что механический перенос приемов и способов организации учебной деятельности, хорошо зарекомендовавших себя в условиях офлайн обучения, в электронную образовательную среду не содействует достижению необходимых образовательных результатов, и эффективность электронных образовательных

технологий в высшем образовании может быть достигнута только благодаря пониманию специфики обучения, опосредованного их применением [3; 4], и, следовательно, определению спектра методических приемов, которые повышают эффективность электронного обучения с учетом его отличий от обучения офлайн. В связи с этим высока актуальность исследований, направленных на изучение эффективности использования различных методических приемов в условиях обучения, организованного с помощью электронных образовательных технологий.

В нашем исследовании в фокусе внимания находится такая форма организации учебного процесса, как лекционное занятие. В российском высшем образовании лекция традиционно была и остается одной из ведущих форм организации обучения в вузах. Лекция представляет собой учебное занятие, предполагающее изложение учебного

материала преподавателем в устной форме, преимущественно в монологическом формате [5]. Дидактические цели лекции, как правило, связаны с формированием у студентов представлений о той или иной предметной области научного знания, в процессе которого одновременно решаются образовательные и воспитательные функции [6] и тем самым закладывается фундамент для формирования профессиональных и личностных компетенций, составляющих ожидаемые результаты освоения образовательных программ. В условиях современной образовательной реальности широкое распространение получают лекции в видеоформате, что, по мнению целого ряда авторов, отражает магистральные тенденции научно-технического развития общества в России и в мире в целом [7–10]. Однако научно обоснованные сведения о том, каким образом должна быть организована эффективная видеолекция, сегодня носят фрагментарный характер, а методически ориентированные публикации часто представляют собой обобщение профессионального опыта авторов [11–13]. Именно дефицит знаний об особенностях организации учебного материала, позволяющих повысить эффективность видеолекций, и определил предметное поле нашего исследования.

Особенности организации учебного материала в видеолекции: что известно?

Специалисты в области информационно-коммуникационных технологий отмечают: для эффективного использования видеолекций в образовательном процессе вуза преподавателям необходимы профессиональные компетенции, входящие в структуру информационно-коммуникационной компетентности, в том числе умение методически грамотно выстраивать лекции и организовывать учебный материал [14]. Эти компетенции раскрываются в содержательных и технологических особенностях видеолекции, которые связаны, с одной стороны, с определением целей видеолекции, отбором презентуемого в ней материала и его структурированием (содержательный аспект), с другой – со способами представления подготовленного материала зрителям (технологический аспект) [15]. Параметры анализа технологического аспекта видеолекции (и лекции в целом) на сегодняшний день являются предметом методических дискуссий. Обобщая данные, имеющиеся в литературе, можно обозначить три группы таких параметров: 1) способ организации взаимодействия преподавателя со студентами; 2) способы презентации учебного материала; 3) характер используемого иллюстративного материала.

Организация взаимодействия преподавателя со студентами традиционно рассматривается в контексте анализа монологичности / диалогичности позиции преподавателя. Несмотря на то, что традиционно лекция тяготеет к монологическому формату взаимодействия, в последнее время намечается тенденция к переходу от сугубо информационного формата лекции, предполагающего монологичное изложение учебного материала с использованием

объяснительных методов [16], к интерактивным формам организации лекционных занятий, в которых трансляция студентам готовых знаний уступает место диалогу между студентами и преподавателями, благодаря чему повышается активность студентов как субъектов образовательного процесса [17]. Степень монологичности / диалогичности позиции преподавателя в условиях видеолекции, вероятно, определяется, помимо прочего, формой видеолекции. Так, имеются сведения, что публичная видеолекция, представляющая собой видеозапись лекции, прочитанной студенческой аудиторией в режиме непосредственного общения с ней, менее информативна, чем внеаудиторная видеолекция (видеолекция, записанная в студийных условиях без студентов-слушателей), независимо от профиля обучения [18], это, судя по всему, связано с более диалогичной позицией преподавателя, непосредственно взаимодействующего со слушателями. В то же время исследованиями установлено: студенты более ориентированы на просмотр информационно насыщенных видеолекций, в которых информация предлагается в концентрированной форме [19], что в большей степени релевантно монологичной позиции преподавателя.

На эффективность видеолекции также оказывают влияние способы презентации учебного материала, которые использует преподаватель. Одной из специфических особенностей видеолекции является отсутствие у студентов возможности по ходу лекции обращаться к преподавателю за уточнениями и разъяснениями (что несколько смягчается в условиях публичной видеолекции), поэтому эффективность видеолекции во многом определяется тем, насколько слушателям понятна используемая лексика (незнакомые термины, иноязычные слова), формулы, цитаты, фамилии и т. д. [20], что предполагает совместное использование в видеолекции естественного, разговорного языка общения и научного языка, апеллирующего к категориальному строю и математическому аппарату соответствующей предметной области знания, которые в совокупности способствуют поддержанию внимания студентов [21]. Зарубежными исследованиями выявлен интерес студентов к числовому контенту видеолекций [22]. Преподаватели, имеющие большой профессиональный опыт и сформированные профессиональные навыки, как правило, справляются с задачей сохранения баланса между содержательностью лекции и ее понятностью для аудитории лучше, чем их менее опытные коллеги, что отражается в студенческих оценках эффективности лекций [23; 24], причем ведущим фактором выступает именно опыт преподавателя, а не его / ее возраст и пол или организационные условия проведения занятий [25].

На эффективность видеолекции, вероятно, оказывает влияние характер используемого иллюстративного материала. Формат лекционного занятия позволяет совмещать в нем различные дискурсы – от бытового до академического [26], а значит использовать в лекции качественно разные примеры, начиная от примеров из жизни и заканчивая

примерами, содержащими сведения сугубо научного порядка, например экспериментальные данные. Эффективность задействия примеров разного типа определяется степенью сходства систем кодификации и декодификации, используемых преподавателями и студентами [27]. Отмечается довольно высокая эффективность методических приемов, направленных на упрощение материала видеолекции, и их связь с жизненным опытом и актуальными потребностями студентов, что в полной мере справедливо и для используемых примеров [28]. Но слишком высокая степень воспринимаемой легкости приобретения знаний, связанная с субъективной простотой учебного материала, является одним из факторов, снижающих эффективность обучения из-за возникновения эффекта чрезмерной уверенности, приводящего к сокращению усилий, затрачиваемых студентами для освоения лекционного материала [29; 30]. Особняком стоит проблема эффективности использования примеров из профессионального опыта: для профессионально-мотивированных студентов такие примеры могут быть дополнительным стимулом к изучению материала лекции [31], и отказ от апелляции к собственному профессиональному опыту может привести к снижению студенческих оценок преподавателя, что несколько ярче прослеживается в условиях публичной видеолекции, в сравнении с внеаудиторной [32]. Некоторыми студентами примеры из профессионального опыта преподавателя могут восприниматься как самореклама, которая приводит к снижению оценок эффективности лекции [33].

Таким образом, данные об эффективности различных способов организации учебного материала видеолекции носят неоднозначный характер. Можно предполагать, что особенности восприятия студентами тех или иных способов организации учебного материала опосредованы, в частности, форматом видеолекции, отсутствием или присутствием на видеозаписи студенческой аудитории, в непосредственном взаимодействии с которой осуществлялась запись лекции. Эта гипотеза требует эмпирической проверки путем сопоставления данных об эффективных способах организации учебного материала для видеолекций, запись которых осуществлялась в публичном и внеаудиторном форматах.

Подходы к оценке эффективности видеолекций

Вопрос о критериях эффективности видеолекции сегодня является предметом научных дискуссий. В самом общем виде можно выделить два подхода к анализу эффективности видеолекций, один из которых опирается на анализ содержания видеолекции, а второй – на анализ субъективных оценок лекционного материала, предложенных студентами после ознакомления с ним. В логике первого подхода эффективность лекции определяется ее информативной ценностью, степенью достижения образовательных и воспитательных целей и задач [17]. Реализация этого подхода предполагает анализ информативности и содержательности лекций,

которые могут быть представлены в виде соответствующих коэффициентов, отражающих соотношение представленных в материалах лекции сообщений разного типа и общего количества включенных в нее содержательных сведений [18; 21]. Второй подход предлагает использование рейтинговых оценок, отражающих воспринимаемое студентами качество обучения [34], которые могут представлять собой многомерные или одномерные шкалы [35]. Наиболее целесообразным признается совмещение разных подходов [36] или фокус внимания на рейтинговых оценках студентов как потребителей образовательных услуг [37].

Цель исследования и исследовательские вопросы

Цель исследования, сформулированная на основе представленного обзора литературы, заключается в определении особенностей организации учебного материала публичных и внеаудиторных видеолекций, способствующих более высоким оценкам эффективности этих лекций студентами, которым они предназначены. В фокусе внимания находятся различия эффективной организации учебного материала в условиях публичной и внеаудиторной видеолекции, что позволило сформулировать следующие исследовательские вопросы, раскрывающие цель исследования:

1. Чем отличается организация материала в условиях публичной и внеаудиторной видеолекции?
2. Влияет ли формат видеолекции (публичная или внеаудиторная) на взаимосвязи между особенностями организации лекционного материала, демонстрируемыми преподавателями, и студенческими оценками эффективности видеолекции?
3. Какие особенности организации лекционного материала определяют эффективность публичной и внеаудиторной видеолекции (согласно оценкам студентов)?

Методы и материалы

В экспериментальном исследовании приняли участие 573 человека: 30 преподавателей и 543 студента. Каждому преподавателю (средний возраст – $43,17 \pm 11,56$ лет; стаж работы в университете – $12,13 \pm 8,52$ лет; 50 % женщин, 50 % мужчин; преподавание дисциплин психологического цикла) было предложено дважды прочитать одну и ту же лекцию длительностью 10–12 минут для студентов – будущих педагогов (средний возраст – $19,10 \pm 1,27$; 79,6 % женщин, 20,4 % мужчин) в двух разных форматах: в формате аудиторной видеолекции и в формате внеаудиторной видеолекции (фреймрейт 25 кадров/с, разрешение 1920x1080; характеристики звука: битрейт 117 килобит/с, частота дискретизации 48,000 кГц, стерео; в кадре – только преподаватель). Видеозапись лекций осуществлялась в условиях университетских учебных аудиторий, мультимедийное сопровождение лекций (например, мультимедиапрезентации) не использовалось.

В дальнейшем видеозаписи лекций предъявлялись студентам, разделенным на 30 подгрупп, не знакомым

ранее с преподавателями-видеолекторами, которым предлагалось после просмотра последовательно оценить две видеозаписи, определенные для каждой подгруппы случайным образом, с использованием 7-балльной шкалы по следующим параметрам: содержательность, полезность для будущей профессиональной деятельности, интерес, готовность к самостоятельному просмотру за пределами обязательного содержания образовательного процесса (первые два параметра характеризуют оценки содержательной стороны видеолекции, третий и четвертый – эмоциональных впечатлений). Таким образом, в нашем исследовании был реализован многомерный рейтинговый подход к оценке эффективности видеолекции. Студенческие оценки, относящиеся к каждой видеозаписи, на этапе обработки результатов исследования усреднялись, усредненные оценки рассматривались как индикаторы эффективности видеолекции.

Для характеристики организации учебного материала видеолекции использовался метод дедуктивного контент-анализа. Контент-анализ видеозаписей лекций осуществлялся двумя независимыми экспертами, оценки которых впоследствии сопоставлялись и, в случае необходимости, усреднялись. Схема контент-анализа представлена в табл. 1.

Для статистической обработки результатов применялся программный пакет Statistica 10.0, использовались расчет описательных статистик ($M \pm S$), критериальный (критерий Фишера, φ^*), дисперсионный (F), корреляционный (r) и регрессионный (β) анализ.

Табл. 1. Схема контент-анализа видеозаписей лекций

Tab. 1. Scheme of content analysis of videolectures

Параметр	Индикатор	Способ фиксации
Способ организации взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> • монолог (информационная лекция) • диалог (лекция-дискуссия) 	дихотомическая оценка: признак присутствует / признак отсутствует
Презентация материала лекции	<ul style="list-style-type: none"> • точные цитаты • термины • точные числа (количественные данные) • источники информации 	количество, в абсолютных единицах
Характер иллюстративного материала	<ul style="list-style-type: none"> • примеры исследований / экспериментов • примеры из собственного профессионального опыта • примеры из жизни (бытовые) 	количество, в абсолютных единицах

Результаты

Изучение особенностей организации материала в рамках публичной и внеаудиторной видеолекции показало, что преподаватели в целом склонны отдавать предпочтение информационной лекции, в сравнении с лекцией-беседа, независимо от формата видеолекции, однако в условиях публичной видеолекции лекция-беседа встречается достоверно чаще, чем в ситуации видеозаписи лекции без студенческой аудитории, в которой преподаватели почти всегда используют формат информационной лекции ($\varphi^*=1,97$, $p<0,05$) (рис. 1). При этом публичная видеолекция оказывается достоверно более насыщенной точной информацией (терминами, количественными данными) и примерами из жизни и профессионального опыта (последнее – на уровне выраженной статистической тенденции), в сравнении с внеаудиторной лекцией, при сохранении устойчивых значений таких параметров, как количество точных цитат, упоминаемых источников информации и примеров, содержащих сведения о различных научных исследованиях и экспериментах (табл. 2).

Корреляционный анализ не позволил выявить значимых взаимосвязей между возрастом и стажем работы преподавателей, с одной стороны, и используемыми ими способами организации материала публичной и внеаудиторной видеолекции, с другой стороны ($r<0,18$). Также не было обнаружено различий в организации материала видеолекций (независимо от формата) между преподавателями-мужчинами и преподавателями-женщинами ($F<1,27$).

С помощью двухфакторного дисперсионного анализа было установлено, что эффективность способов организации взаимодействия со слушателями, выбираемых преподавателями, затрагивает, в первую очередь, содержательные оценки видеолекции, предлагаемые студентами (содержательность и полезность), и различается в зависимости от формата видеолекции: лекция-беседа значительно более приемлема для публичного видеопреформата,

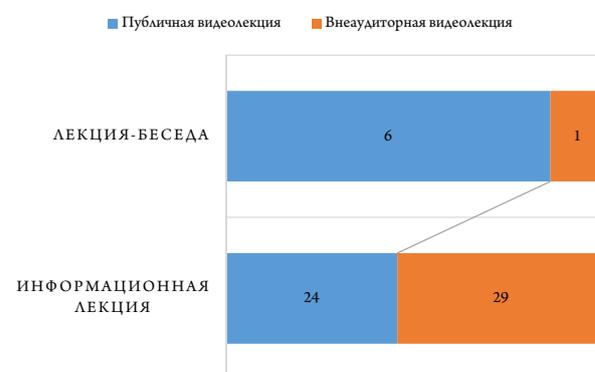


Рис. 1. Частота встречаемости форматов лекции в условиях публичной и внеаудиторной видеолекции
Fig. 1. Frequency of information lecture and lecture-conversation formats in the context of public and extracurricular videolectures

чем для внеаудиторного, тогда как оценки информационной лекции в обоих случаях оказались сопоставимы друг с другом (рис. 2): $F=8,28$ при $p=0,006$ для параметра *содержательность*, $F=5,58$ при $p=0,02$ для параметра *полезность*.

Результаты регрессионного анализа показали, что наиболее чувствительными к параметрам организации учебного материала видеолекции являются, так же как и в случае со способами организации взаимодействия, оценки содержательности и полезности видеолекции (в случае публичной видеолекции выявлены значимые предикторы и для оценок содержательности, и для оценок полезности, в случае внеаудиторной видеолекции – только для оценок полезности). При этом предикторы высоких оценок различаются для видеолекций, записанных в публичном и внеаудиторном форматах (табл. 3).

Так, положительными предикторами оценок содержательности и полезности публичной видеолекции оказались такие параметры анализа организации учебного материала, как количество примеров из исследований / экспериментов и количество примеров из собственного профессионального

опыта, а также (для оценок содержательности) общее количество использованных терминов. На материале анализа внеаудиторной видеолекции были зафиксированы только отрицательные предикторы для оценок полезности, в число которых вошли количество примеров из собственного профессионального опыта и общее количество терминов, включенных в содержание лекции.

Цель проведенного нами экспериментального исследования состояла в выявлении особенностей организации учебного материала видеолекций, способствующих более высоким оценкам их эффективности студентами. На основе результатов анализа литературы нами был избран путь сопоставления публичной и внеаудиторной видеолекции в аспекте определения общих для каждого из этих форматов эффективных способов организации учебного материала и специфических требований, характерных для каждого из этих форматов.

Первым шагом стал анализ различий в организации учебного материала видеолекции преподавателями в условиях публичной и внеаудиторной видеолекции.

Табл. 2. Сравнительный анализ способов презентации материала публичной и внеаудиторной видеолекции

Tab. 2. Comparative analysis of the informational presentation in public and extracurricular videolectures

Параметр анализа лекций	M±S, количество		F
	Публичная	Внеаудиторная	
Числа	5,43±6,36	3,47±4,50	2,92*
Точные цитаты	0,07±0,25	0,10±0,31	–
Упомянутые источники информации	0,20±0,48	0,20±0,55	–
Термины	64,60±22,88	60,17±17,88	3,15**
Примеры из исследований / экспериментов	0,67±1,30	0,63±1,25	–
Примеры из профессионального опыта	0,73±1,39	0,47±1,25	–
Примеры из жизни	3,57±4,53	2,27±2,84	3,25**

Прим.: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

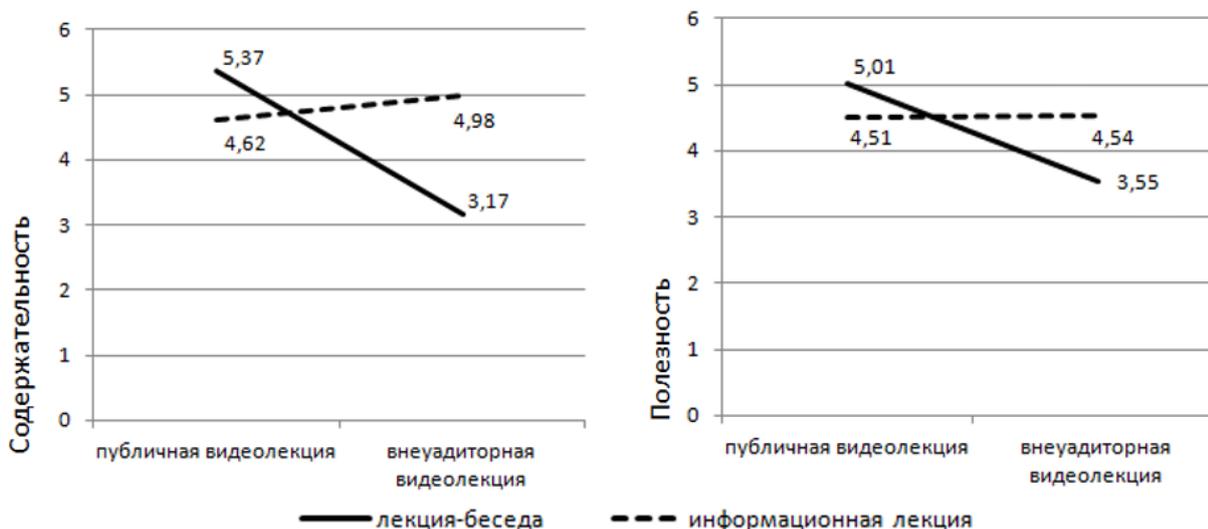


Рис. 2. Оценки информационной лекции и лекции-беседы, проведенных в форматах публичной и внеаудиторной видеолекции
Fig. 2. Evaluations of the informational lecture and lecture-conversation in public and extracurricular videolectures

Табл. 3. Предикторы оценок публичной и внеаудиторной видеолекции (результаты регрессионного анализа)

Tab. 3. Predictors of public and extracurricular videolectures assessments (results of regression analysis)

Предиктор	b*	Std. Err. of b*	b	Std. Err. of b	t	p
<i>Содержательность (публичная видеолекция): R²_{Adj}=0,41, F(6,23)=4,36, p<0,004, Std. Error of estimate: 0,58</i>						
Количество примеров из исследований / экспериментов	0,65	0,16	0,38	0,09	3,98	0,00
Количество примеров из профессионального опыта	0,35	0,15	0,19	0,08	2,37	0,03
Общее количество терминов	0,37	0,16	0,01	0,01	2,32	0,03
<i>Полезность (публичная видеолекция): R²_{Adj}=0,39, F(9,20)=3,09, p<0,02, Std. Error of estimate: 0,44</i>						
Количество примеров из исследований / экспериментов	0,45	0,18	0,20	0,08	2,47	0,02
Количество примеров из профессионального опыта	0,31	0,15	0,13	0,06	2,10	0,05
<i>Полезность (внеаудиторная видеолекция): R²_{Adj}=0,27, F(4,25)=2,35, p<0,08, Std. Error of estimate: 0,54</i>						
Количество примеров из профессионального опыта	-0,30	0,17	-0,14	0,08	-1,76	0,05
Общее количество терминов	-0,49	0,15	-0,02	0,01	-2,05	0,05

Несмотря на то, что преподавателей просили прочитать в этих двух разных форматах одну и ту же лекцию, были зафиксированы статистически значимые различия, отражающие специфику организации преподавателями учебного материала в условиях наличия или отсутствия слушателей. Так, в случае видеозаписи лекции в студенческой аудитории в условиях реального взаимодействия со слушателями преподаватели достоверно чаще выбирали формат лекции-беседы, тогда как в процессе записи лекции в условиях отсутствия слушателей, находясь один на один с камерой, предпочтение почти всегда отдавалось информационной лекции. Тем самым косвенно подтверждаются результаты исследований других авторов, согласно которым видеолекции, записанные во внеаудиторном формате, превосходят публичные видеолекции по степени информативности [18]. В то же время анализ особенностей презентации учебного материала и использования примеров показывает, что преподаватели склонны несколько упрощать содержание внеаудиторной видеолекции (в сравнении с публичной), сокращая число используемых терминов и точной информации, выраженной в цифрах. Возможно, в этом находит отражение отмечаемая многими исследователями проблема возможностей применения видеолекций в образовательном процессе – невозможность получения обратной связи от аудитории в отношении степени понятности материала. При этом, однако, во внеаудиторном формате сокращается количество используемых примеров из жизни, что, вероятно, связано со стремлением преподавателей сохранить академический статус лекции.

В целом различия в организации учебного материала аудиторной и внеаудиторной видеолекции релевантны особенностям этих лекционных форматов, что свидетельствует о гибкости профессиональной позиции преподавателей, принявших участие в исследовании, их чувствительности

к социально-психологическим и психолого-педагогическим особенностям ситуации, в условиях которой осуществляется видеозапись лекции. Но вопреки ожиданиям, а также литературным данным [23; 24] мы не обнаружили связи между степенью выраженности описанных различий, с одной стороны, и профессиональным опытом преподавателей, с другой стороны. Отсутствие этих различий может объясняться как относительно небольшим объемом выборки преподавателей, привлеченных к участию в исследовании, так и спецификой их профессиональной позиции (все участники исследования – психологи). Отсутствие различий между преподавателями-мужчинами и преподавателями-женщинами соответствует сведениям, имеющимся в литературе [25].

На следующем этапе анализа определялся характер влияния формата видеолекции (публичная лекция или внеаудиторная лекция) на взаимосвязи между особенностями организации лекционного материала, демонстрируемыми преподавателями, и студенческими оценками эффективности видеолекции. Оцениваемые в нашем исследовании параметры организации учебного материала оказывают влияние, в первую очередь, на студенческие оценки, относящиеся к содержательному аспекту видеолекции (понятность и полезность для будущей профессиональной деятельности), но не затрагивают эмоциональные оценки (интерес и готовность к самостоятельному просмотру).

Анализ параметров, раскрывающих способы организации взаимодействия преподавателя с аудиторией, показал, что для видеолекции, независимо от ее формата, наиболее приемлемой (с точки зрения студентов) является информационная лекция. Вероятно, в этом находит отражение факт заинтересованности студентов в концентрированном получении информации посредством учебного видео, отмеченный в исследованиях других авторов [19]. Лекция-беседа

может быть уместна лишь в случае публичной видеолекции, во внеаудиторном формате лекция-беседа воспринимается студентами значительно менее содержательной и полезной, чем лекция, прочитанная во внеаудиторном формате.

Интересно, что параметры анализа способов презентации учебного материала и иллюстрации его примерами разного типа продемонстрировали диаметрально противоположный вклад в студенческие оценки содержательной стороны видеолекций, записанных в публичном и внеаудиторном форматах. Так, более высокие оценки публичной видеолекции оказались детерминированы использованием преподавателем научной терминологии, иллюстраций на основе примеров научных исследований, а также собственного профессионального опыта. Для оценок внеаудиторной видеолекции использование научной терминологии и примеров из своей профессиональной практики, напротив, оказалось отрицательным предиктором. Таким образом, приемы организации учебного материала, повышающие эффективность публичной видеолекции, связаны с поддержанием ее научно-академического статуса, с демонстрацией связей между наукой и практикой на примере собственного профессионального опыта, что, вероятно, отражает позитивные эффекты самопрезентационной стратегии самопродвижения [32] именно в данном лекционном формате. Эффективная внеаудиторная видеолекция, в свою очередь, связана с упрощением учебного материала и одновременно его некоторым обезличиванием, что, скорее всего, является отражением ориентации студентов преимущественно на информационную нагрузку и сокращение личности восприятия преподавателя в ситуации просмотра видеолекции, записанной в данном формате [38]. Показателем момент, связанный с разной степенью сложности учебного материала, удобной для студентов при просмотре публичной и внеаудиторной видеолекции, он нашел отражение в тех изменениях, которые внесли в содержание своих лекций преподаватели, принявшие участие в исследовании. В связи с этим можно предположить, что наиболее сложным аспектом организации учебного материала в условиях видеолекций для преподавателей является именно регуляция степени личности изложения. Эта гипотеза требует отдельной эмпирической проверки.

Полученные данные позволяют отметить некоторые особенности применения форматов публичной и внеаудиторной видеолекции в образовательном процессе в связи с теми задачами, которые планируется решать с помощью соответствующего видеоконтента. Относительно простой учебный материал, который, во-первых, не является сугубо авторским (т. е. не содержит отсылки к профессиональному опыту лектора) и во-вторых, может быть довольно сжато изложен простым, приближенным к бытовому языком, целесообразно записывать во внеаудиторном формате, который в целом является более универсальным, в сравнении с лекцией-беседой, форматом видеолекции (с точки зрения трансляции учебного содержания). Авторский

материал или же материал, который преподносится в научно-академическом ключе, может быть предложен студентам в формате публичной видеолекции, в процессе записи которой преподаватель использует элементы общения со слушателями, более отчетливо проявляя свою профессиональную позицию и уточняя позицию аудитории в отношении обсуждаемой проблематики.

Проведенное нами исследование имеет несколько ограничений. Так, к участию в исследовании были приглашены исключительно преподаватели психологических дисциплин и студенты, получающие педагогическое образование, поэтому результаты, могут быть экстраполированы на видеолекции, реализуемые в рамках других направлений профессиональной подготовки студентов, с определенной степенью осторожности. Количество преподавателей, привлеченных к участию в исследовании, было достаточно невелико и могло затруднить выявление отдельных статистически значимых взаимосвязей между характеристиками организации материала видеолекций и оценками их эффективности. Студенты рассматривались как однородная группа, в частности, не учитывались параметры их профессиональной мотивации и степени вовлеченности в профессиональную деятельность, которые могут оказывать влияние на оценки видеолекций [39].

Важно отметить, что для оценки эффективности видеолекций использовался субъективный подход, в котором учитываются только оценки, сформулированные студентами, что не позволяет проследить взаимосвязи между способами организации учебного материала в публичных и внеаудиторных видеолекциях и качеством освоения их материала студентами [30]. Исследование учитывало ограниченное количество параметров анализа организации учебного материала видеолекций, из-за чего могли быть упущены дополнительные аспекты изучаемой проблемы. Отдельно следует отметить, что при оценке эффективности видеолекции в фокусе внимания находились характеристики ее обучающего потенциала, но не затрагивались личностные эффекты образования, такие как формирование мировоззрения, профессионально важных качеств и др. Преодоление этих ограничений составляет перспективы данного исследования.

Заключение

Характеристики организации учебного материала видеолекции определяют, в первую очередь, студенческие оценки ее содержательности и полезности и не затрагивают сферу эмоциональных впечатлений, выраженных в показателях интереса и готовности к инициативному просмотру аналогичного видеоконтента. Способы организации учебного материала, определяющие более высокие студенческие оценки содержательности и полезности видеолекций, различаются. Для лекций, видеозапись которых осуществляется во внеаудиторном формате, более высокие оценки содержательности и полезности сопряжены с предпочтением

сугубо информационного стиля изложения учебного материала, а предикторами высоких оценок являются сокращение количества научных терминов, используемых преподавателями, так же как и сокращение числа примеров из собственного профессионального опыта. Высокие оценки публичных видеолекций могут достигаться и при использовании преподавателем информирующего стиля взаимодействия, и в случае осуществления взаимодействия со студентами в формате лекции-беседы. При этом предикторами высоких студенческих оценок публичных видеолекций, напротив, являются увеличение количества научных терминов, включенных в содержание лекции, привлечение в нее примеров из научных исследований и собственного профессионального опыта преподавателя.

Результаты исследования целесообразно учитывать при подготовке обучающих видеоматериалов, используемых при реализации образовательных программ в высшем образовании.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Финансирование: Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00412.

Литература

1. Trust T., Whalen J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic // *Journal of Technology and Teacher Education*. 2020. Vol. 28. № 2. P. 189–199.
2. Jili N. N., Ede C. I., Masuku M. M. Emergency remote teaching in higher education during Covid-19: challenges and opportunities // *International Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 10. № 5. P. 1–9. DOI: 10.5430/ijhe.v10n5p1
3. Антошинцева М. А. Механизмы адаптации жанра научно-учебной лекции к электронной сфере коммуникации // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2010. № 134. С. 41–52.
4. Goodman J., Melkers J., Pallais A. Can online delivery increase access to education? NBER, 2016. 40 p. DOI: 10.3386/w22754
5. Зубкова Я. В. Тактики участников русского академического общения (на материале жанра лекции) // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2012. № 8. С. 15–19.
6. Остапенко И. А., Кроливецкая И. Е. Недостатки лекционной формы обучения и пути их преодоления // *Концепт*. 2016. № Т23. С. 77–81.
7. Казаченко В. Ф. Методика подготовки и проведения лекции с использованием технических средств обучения // *Вестник Санкт-Петербургской юридической академии*. 2012. № 1. С. 122–124.
8. Каспаринский Ф. О., Полянская Е. И. Видеолекция как жанр // *Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения (DEQ-2013): XV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 6 декабря 2013 г.)*. М.: МГИУ, 2013. С. 80–92.
9. Chapin L. A. Australian university students' access to web-based lecture recordings and the relationship with lecture attendance and academic performance // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 34. № 5. P. 1–12. DOI: 10.14742/ajet.2989
10. Rasi P. M., Poikela S. A review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2016. Vol. 10. № 1. DOI: 10.7771/1541-5015.1609
11. Каспаринский Ф. О., Полянская Е. И. Профессиональные интернет-видеолекции // *Научный сервис в сети Интернет: многообразие суперкомпьютерных миров: тр. Междунар. суперкомпьютерной конф. (Новороссийск, 22–27 сентября 2014 г.)*. М.: МГУ, 2014. С. 432–435.
12. Гац И. Ю. Видеолекция в арсенале методических средств преподавателя // *Aktuální Pedagogika*. 2016. № 1. С. 60–63.
13. Шалыгина И. В., Шабалин Ю. Е. Дидактика учебных видеолекций // *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2012. № 4. С. 223–230.
14. Евтушенко Н. Н., Кочетунова Н. А. Веб-лекции и видеолекции: новые компетенции преподавателя и тьютора // *Единая образовательная информационная среда: направления и перспективы развития электронного и дистанционного обучения: мат-лы IX Междунар. науч.-практ. конф.-выставки. (Новосибирск, 22–24 сентября 2010 г.)* Новосибирск: НГТУ, 2010. С. 160–162.
15. Никишина В. Б., Запесоцкая И. В., Кузнецова А. А. Технология создания видеолекций: мифы и реальность // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 4. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26635> (дата обращения: 03.05.2021).
16. Корнилова Н. В. Понятие и основные виды лекций // *Вестник Хабаровской государственной академии экономики и права*. 2015. № 1. С. 78–81.
17. Свиренко Ж. С. Формат современной лекции в системе высшего профессионального образования // *Наука и мир в языковом пространстве: сб. науч. тр. V Междунар. науч. конф. (Макеевка, 14 ноября 2019 г.)* Макеевка: ДонНАСА, 2019. С. 305–309.

18. Соловьева Н. А., Никишина В. Б. Критерии информативности учебных видеолекций // Коллекция гуманитарных исследований. 2018. № 1. С. 6–10.
19. Traphagan T., Kucsera J. V., Kishi K. Impact of class lecture webcasting on attendance and learning // Educational Technology Research and Development. 2010. Vol. 58. № 1. P. 19–37. DOI: 10.1007/s11423-009-9128-7
20. Воробьева А. Н. Создание обучающих видеокурсов в системе дистанционного образования // Образовательные технологии. 2013. № 4. С. 123–128.
21. Природова О. Ф., Никишина В. Б. Модульные лекции: оценка эффективности // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 4. С. 17–23.
22. Joshi A., Sangle S., Nandurkar K., Pawar P. J. Improving student learning performance during on-line lectures // Journal of Engineering Education Transformations. 2021. № 34(Special Issue), P. 236–242. DOI: 10.16920/jeet/2021/v34i0/157149
23. Ginns P., Prosser M., Barrie S. Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students // Studies in Higher Education. 2007. Vol. 32. № 5. P. 603–615. DOI: 10.1080/03075070701573773
24. Berbegal-Mirabent J., Mas-Machuca M., Marimon F. Is research mediating the relationship between teaching experience and student satisfaction? // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 6. P. 973–988.
25. MacNell L., Driscoll A., Hunt A. N. What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching // Innovative Higher Education. 2015. Vol. 40. № 4. P. 291–303. DOI: 10.1007/s10755-014-9313-4
26. Сорокина Ю. В. Убеждающие и защитные тактики коммуникативной стратегии самопрезентации в лекционном курсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 16. С. 128–131.
27. Черникова А. А., Обласова О. В. Вербальные и невербальные паттерны самопрезентации в контексте публичного выступления // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4. С. 189–193.
28. Deng R., Benckendorff P. What are the key themes associated with the positive learning experience in MOOCs? An empirical investigation of learners' ratings and reviews // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2021. № 18. DOI: 10.1186/s41239-021-00244-3
29. Finn B., Tauber S. K. When confidence is not a signal of knowing: How students' experiences and beliefs about processing fluency can lead to miscalibrated confidence // Educational Psychology Review. 2015. Vol. 27. № 4. P. 567–586. DOI: 10.1007/s10648-015-9313-7
30. Reber R., Greifeneder R. Processing fluency in education: How metacognitive feelings shape learning, belief formation, and affect // Educational Psychologist. 2017. Vol. 52. № 2. P. 84–103.
31. Hoogerheide V., Loyens S. M. M., van Gog T. Learning from video modeling examples: does gender matter? // Instructional Science. 2016. Vol. 44. № 1. P. 69–86. DOI: 10.1007/s11251-015-9360-y
32. Микляева А. В., Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В. Стратегии самопрезентации преподавателей как фактор восприятия их личности студентами в онлайн-взаимодействии (на примере медиалекции) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1. С. 175–184. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184
33. Farreras I. The effect of faculty self-promotion on student evaluations of teaching // College Student Journal. 2012. Vol. 46. № 2. P. 314–322.
34. Stewart B. A., Speldewinde P. C., Ford B. M. Influence of improved teaching practices on student satisfaction ratings for two undergraduate units at an Australian university // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 4. P. 598–611. DOI: 10.1080/02602938.2017.1386281
35. Han H., Kiatkawsin K., Kim W., Hong J. H. Physical classroom environment and student satisfaction with courses // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 2. P. 1–16. DOI: 10.1080/02602938.2017.1299855
36. Denson N., Loveday T., Dalton H. Student evaluation of courses: What predicts satisfaction? // Higher Education Research & Development. 2010. Vol. 29. № 4. P. 339–356. DOI: 10.1080/07294360903394466
37. Bunce L., Baird A., Jones S. E. The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42. № 11. P. 1958–1978. DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908
38. Безгодова С. А., Микляева А. В. Задачи психологического сопровождения взаимодействия «Учитель – Ученик» в цифровой среде // Служба практической психологии в системе образования: тенденции и перспективы: сб. мат-лов XXV Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 11–12 февраля 2021 г.) СПб.: СПб АППО, 2021. С. 21–26.
39. Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В., Иванов А. С., Микляева А. В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 127–143. DOI: 10.17759/sps.2020110108

original article

Structuring a Videolecture: Psychological Criteria and Efficiency Factors

Svetlana A. Bezgodova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia,
St. Petersburg; <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>

Svetlana V. Vasileva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia,
St. Petersburg; <https://orcid.org/0000-0002-6052-3431>

Anastasia V. Miklyaeva

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia,
St. Petersburg; <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>;
miklyaeva@herzen.spb.ru

Received 12 May 2021. Accepted 2 Jun 2021.

Abstract: The present research feature the content structure of public and extracurricular videolectures compiled by university professors (n=30) and assessed by university students (n=543). The research included such parameters as interaction, presentation, and illustration. The students evaluated videolectures performed by unfamiliar lecturers according to the following parameters: content, professional applicability, interest, and readiness for further independent study. The students' assessments of the lectures content and usefulness were most sensitive to the way the content was organized. An extracurricular videolecture was rated higher if it was aimed at conveying information and included minimal amount of terminology and references to the lecturer's own professional experience, while a public videolecture was rated higher if the lecturers saturated it with scientific terminology and examples from their professional experience. The public and extracurricular videolectures were analyzed from the point of view of their applicability for higher education.

Keywords: electronic educational technologies, offline learning, videolecture, video content, interaction style, performance parameters, performance predictors

Citation: Bezgodova S.A., Vasileva S. V., Miklyaeva A. V. Structuring a Videolecture: Psychological Criteria and Efficiency Factors. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, 23(2): 415–426. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-2-415-426>

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Funding: This publication was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-013-00412.

References

1. Trust T., Whalen J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2020, 28(2): 189–199.
2. Jili N. N., Ede C. I., Masuku M. M. Emergency remote teaching in higher education during Covid-19: challenges and opportunities. *International Journal of Higher Education*, 2021, 10(5): 1–9. DOI: 10.5430/ijhe.v10n5p1
3. Antoshintseva M. A. Adaptation mechanisms of academic lecture genre to electronic communication. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2010, (134): 41–52. (In Russ.)
4. Goodman J., Melkers J., Pallais A. Can online delivery increase access to education? *NBER*, 2016, 40. DOI: 10.3386/w22754
5. Zubkova Ya. V. Tactics of the participants of Russian academic communication (based on the material of the lecture genre). *Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta*, 2012, (8): 15–19. (In Russ.)
6. Ostapenko I. A., Krolivetskaya I. E. Disadvantages of the lecture form of training and ways to overcome them. *Koncept*, 2016, (T23): 77–81. (In Russ.)
7. Kazachenko V. F. Method of preparing and conducting lectures, using technical means of teaching. *Vestnik of Saint Petersburg Juridical Academy*, 2012, (1): 122–124. (In Russ.)
8. Kasparinsky F. O., Polyanskaya E. I. Videolecture as a genre. *The quality of distance education: concepts, problems, solutions (DEC-2013)*: XV Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 6 Dec 2013. Moscow: MGIU, 2013, 80–92. (In Russ.)
9. Chapin L. A. Australian university students' access to web-based lecture recordings and the relationship with lecture attendance and academic performance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2018, 34(5): 1–12. DOI: 10.14742/ajet.2989

10. Rasi P. M., Poikela S. A review of video triggers and video production in higher education and continuing education PBL settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2016, 10(1). DOI: 10.7771/1541-5015.1609
11. Kasparinsky F. O., Polyanskaya E. I. Professional Internet video lectures. *Scientific service on the Internet: the variety of supercomputer worlds*: Proc. Inter. Supercomputer Conf., Novorossiysk, 22–27 Sep 2014. Moscow: MGU, 2014, 432–435. (In Russ.)
12. Gats I. U. Video lecture in the arsenal of methodological means of the higher school teacher. *Aktuální Pedagogika*, 2016, (1): 60–63. (In Russ.)
13. Shalygina I. V., Shabalin Yu. E. Didactic training video lectures. *Informatsiia i obrazovanie: granitsy kommunikatsii*, 2012, (4): 223–230. (In Russ.)
14. Evtushenko N. N., Kocheturova N. A. Web lectures and video lectures: new competencies of a teacher and a tutor. *Unified educational information environment: directions and prospects for the development of electronic and distance learning*: Proc. IX Intern. Sci.-Prac. Conf.-exhibition, Novosibirsk, 22–24 Sep 2010. Novosibirsk: NGTU, 2010, 160–162. (In Russ.)
15. Nikishina V. B., Zapesotskaya I. V., Kuznetsova A. A. The technology of creating videolectures: myths and reality. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 2017, (4). Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26635> (accessed 3 May 2021). (In Russ.)
16. Kornilova N. V. Concept and main types of lectures. *Vestnik Khabarovskoi gosudarstvennoi akademii ekonomiki i prava*, 2015, (1): 78–81. (In Russ.)
17. Svirengo Zh. S. The format of a modern lecture in the system of higher professional education. *Science and the world in the language space*: Proc. V Intern. Sci. Conf., Makeevka, 14 Nov 2019. Makeevka: DonNASA, 2019, 305–309. (In Russ.)
18. Soloveva N. A., Nikishina V. B. Criteria of informational content of educational video lectures. *The Collection of Humanitarian Researches*, 2018, (1): 6–10. (In Russ.)
19. Traphagan T., Kucsera J. V., Kishi K. Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. *Educational Technology Research and Development*, 2010, 58(1): 19–37. DOI: 10.1007/s11423-009-9128-7
20. Vorobiova A. N. Creation of training video courses in the distance education system. *Obrazovatelnye tekhnologii*, 2013, (4): 123–128. (In Russ.)
21. Prirodova O. F., Nikishina V. B. Modular video lectures: assessment of effectiveness. *The Collection of Humanitarian Researches*, 2017, (4): 17–23. (In Russ.)
22. Joshi A., Sangle S., Nandurkar K., Pawar P. J. Improving student learning performance during on-line lectures. *Journal of Engineering Education Transformations*, 2021, (34(Special Issue)): 236–242. DOI: 10.16920/jeet/2021/v34i0/157149
23. Ginns P., Prosser M., Barrie S. Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 2007, 32(5): 603–615. DOI: 10.1080/03075070701573773
24. Berbegal-Mirabent J., Mas-Machuca M., Marimon F. Is research mediating the relationship between teaching experience and student satisfaction? *Studies in Higher Education*, 2018, 43(6): 973–988.
25. MacNeill L., Driscoll A., Hunt A. N. What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 2015, 40(4): 291–303. DOI: 10.1007/s10755-014-9313-4
26. Sorokina J. V. Assertive and defensive tactics of self-presentation strategy in lecture discourse. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2014, (16): 128–131. (In Russ.)
27. Chernikova A. A., Oblasova O. V. The verbal and non-verbal patterns of self-presentation in the context of public speaking. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2015, (4): 189–193. (In Russ.)
28. Deng R., Benckendorff P. What are the key themes associated with the positive learning experience in MOOCs? An empirical investigation of learners' ratings and reviews. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2021, (18). DOI: 10.1186/s41239-021-00244-3
29. Finn B., Tauber S. K. When confidence is not a signal of knowing: How students' experiences and beliefs about processing fluency can lead to miscalibrated confidence. *Educational Psychology Review*, 2015, 27(4): 567–586. DOI: 10.1007/s10648-015-9313-7
30. Reber R., Greifeneder R. Processing fluency in education: How metacognitive feelings shape learning, belief formation, and affect. *Educational Psychologist*, 2017, 52(2): 84–103.
31. Hoogerheide V., Loyens S. M. M., van Gog T. Learning from video modeling examples: does gender matter? *Instructional Science*, 2016, 44(1): 69–86. DOI: 10.1007/s11251-015-9360-y
32. Miklyaeva A. V., Panferov V. N., Bezgodova S. A., Vasileva S. V. Self-presentation strategies as a factor of lecturer's personality by students in online interaction at a media lecture. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, 22(1): 175–184. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-175-184
33. Farreras I. The effect of faculty self-promotion on student evaluations of teaching. *College Student Journal*, 2012, 46(2): 314–322.

34. Stewart B. A., Speldewinde P. C., Ford B. M. Influence of improved teaching practices on student satisfaction ratings for two undergraduate units at an Australian university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, 43(4): 598–611. DOI: 10.1080/02602938.2017.1386281
35. Han H., Kiatkawsin K., Kim W., Hong J. H. Physical classroom environment and student satisfaction with courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, 43(2): 1–16. DOI: 10.1080/02602938.2017.1299855
36. Denson N., Loveday T., Dalton H. Student evaluation of courses: What predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 2010, 29(4): 339–356. DOI: 10.1080/07294360903394466
37. Bunce L., Baird A., Jones S. E. The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 2017, 42(11): 1958–1978. DOI: 10.1080/03075079.2015.1127908
38. Bezkodova S. A., Miklyaeva A. V. Tasks of psychological support for the "Teacher – Student" interaction in the digital environment. *Service of Practical Psychology in the Education System: Trends and Prospects*: Proc. XXV Intern. Sci.-Prac. Conf., St. Petersburg, 11–12 Feb 2021. St. Petersburg: SPb APPO, 2021, 21–26. (In Russ.)
39. Panferov V. N., Bezkodova S. A., Vasileva S. V., Ivanov A. S., Miklyaeva A. V. Efficiency of learning and academic motivation of students in conditions of online interaction with the teacher (on the example of video-lecture). *Social'naya psikhologiya i obshchestvo*, 2020, 11(1): 127–143. (In Russ.) DOI: 10.17759/sps.2020110108